

Emanuela Chiapparini

Zulässige Unehrlichkeit aus der Perspektive von Jugendlichen

Sozialwissenschaftliche Reflexionen zur Tugend Ehrlichkeit im Schulkontext

Dishonesty from the View of Youths. Some Social Scientific Reflections on the Virtue of Honesty in a School Context

In der gegenwärtigen Schulforschung werden Tugenden – obwohl in der öffentlichen Debatte oft kontrovers diskutiert – nur marginal und aus der Perspektive der Erziehungsbeauftragten beforscht. Im Gegensatz dazu thematisiert der Artikel die schulrelevante Tugend Ehrlichkeit aus der Perspektive der Jugendlichen. Auf der Grundlage einer umfangreichen Studie zu Deutungen von Ehrlichkeitspraxen wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch der Blick auf zwei reale Dilemmasituationen gerichtet, in denen die Aushandlung von konventionellen und unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln besonders klar ersichtlich ist und damit eine Situierung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung detailliert vollzogen wird. Die aus der rekonstruktiven Textanalyse gewonnenen Befunde verweisen auf eine vielschichtige Verwendung der Tugend Ehrlichkeit in der Schulpraxis, die sich nicht nur auf rhetorische oder moralische Aspekte limitiert, sondern von institutionellen, sozialen und individuellen Normen abhängig ist. Die Ergebnisse verweisen auf bestimmte Schulsituationen, in denen aus der Sicht der Jugendlichen unehrliche Regeln legitim und gerechtfertigt sind und auf Zusammenhänge mit gewissen Lehrpersonen. Zudem lassen sich implizit Gerechtigkeitsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler ablesen, die sie an die Schule anlegen. Der Artikel soll mittels der praxisorientierten Thematisierung der Tugend Ehrlichkeit einen wichtigen Beitrag zum Thema empirische Tugendforschung im Schulkontext leisten.

Schlüsselwörter: Normen, Regeln, Jugend, Schule, Ehrlichkeit, moralisches Wissen, Agency

Virtues are only occasionally investigated in current education research in secondary schools, and public discussions exist only from the adult point of view. By contrast, this article addresses the practical interpretations of the concept of “honesty” among youths in a school context and presents two dilemmas highlighting conventional and unconventional rules of honesty at school, based on research carried out using qualitative methods, investigating how youngsters deal with “honesty” in their daily school lives. Youths must decide upon their position with respect to honesty, taking into account both intrinsic and external factors. I will show by example that the virtue honesty in the school context has not only a rhetorical or moral basis, but depends also on institutional, social and individual norms. Furthermore, the results presented emphasize the pupils’ own concept of justice within the school. From this it follows that in certain situations and in classes taught by certain teachers, dishonest rules are legitimate and justified from the youths’ point of view. With this practice-orientated research, virtues can be explained in terms of social and institutional norms in the school context.

Keywords: norms, rules, youth, school, honesty, moral knowledge, agency

1. Einleitung

Die Tugend Ehrlichkeit ist eine Verhaltensweise, deren Einhaltung im schulischen Kontext auch vor dem Hintergrund des Erziehungsauftrags der öffentlichen Schulen unumstritten ist. So werden schulische Ehrlichkeitsregeln wie *Nicht Schummeln* oder *Elternunterschriften nicht selber setzen* im Schulalltag kontrolliert und das Verhalten bei Nichteinhaltung der Regel sanktioniert. Gleichzeitig ist in öffentlichen und semiwissenschaftlichen Tugenddebatten zu beobachten, wie moralische Appelle an den Heranwachsenden gerichtet und Erziehungsnotstände ausgerufen werden (vgl. bspw. Bueb, 2006), ohne die Perspektive und Alltagssituationen der Adressaten eingehend zu kennen. Demgegenüber belegen deskriptive Ergebnisse von jugendsoziologischen Untersuchungen, wie Einstellungen zu Sekundärtugenden, wie beispielsweise Ordnung und Fleiss von den Heranwachsenden selbst hoch eingestuft werden (Hurrelmann & Albert, 2006; COCON, 2006). Zudem ist aus der entwicklungspsychologischen Forschung bekannt, wie moralisches Wissen sich je nach sozio-kulturellen Kontexten und sozio-kognitiver Strukturentwicklung aufbaut (Nunner-Winkler, 2005) und in Entwicklungsstufen einordnen lässt (Kohlberg et al., 1995). Ebenso zeigen schulpсихologische Resultate auf, dass es legitimer ist, gegenüber Lehrpersonen zu lügen als gegenüber Eltern (Latzko, 2006). Die psychologischen Befunde weisen auf gesellschaftliche Normen und damit auf in der Praxis explizierte Regeln (Straub, 1999) hin, deren Nachvollzug sich allerdings auf die kognitive Ebene bei Schülerinnen und Schülern beschränkt und Praktiken im Alltag außen vor lässt. Zudem machen die Befunde aus den standardisierten Jugendbefragungen wichtige Aussagen über Einstellungen von Jugendlichen, was aber nicht genügt. Denn Einstellungen entsprechen nicht notwendigerweise Verhaltensweisen und Deutungen von Praktiken. So kann die Regel des Nichtschummelns grundsätzlich akzeptiert sein, allerdings zeigt sich erst im alltäglichen Verhalten, ob man sich tatsächlich an dieser orientiert. Insbesondere beim Tugendbegriff liegt es näher, im Vergleich zum eher abstrakten Wertbegriff (Scherb, 2004) Einstellungen in Handlungen überzuführen. Deshalb ist es zentral, neben den Einstellungen ebenso das Verhalten in komplexen und ständig veränderbaren Alltagssituationen sowie kontextabhängige Interessenkonflikte zu erforschen. Es mag erstaunen, dass diese Forschungslücke bislang nicht geschlossen wurde, denn alltagstheoretische Forschungsperspektiven (vgl. z. B. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 1981; Goffman, 1974) haben sich seit den 80er-Jahren in der Schülerforschung entwickelt und inzwischen etabliert (Brake & Bremer, 2010; Schubarth & Speck, 2008; Schweitzer & Thiersch, 1983).

Um die vielfältigen Anwendungsbereiche von Regeln und Alternativmöglichkeiten im Schulkontext zu erforschen, geht der vorliegende Beitrag auf der Praxisebene von vielschichtigen Dilemmasituationen (vgl. Abb. 1) aus, die von moralischen, pragmatischen, opportunistischen und sozialen Kriterien abhängig sind. Gleichzeitig fokussiert der hier verwendete Dilemmabegriff – anders als das entwicklungspsychologische Verständnis – auf das Ent-

scheidungsmoment zwischen gleichzeitig nachvollziehbaren konventionellen und unkonventionellen Orientierungen (vgl. Chiapparini 2012).

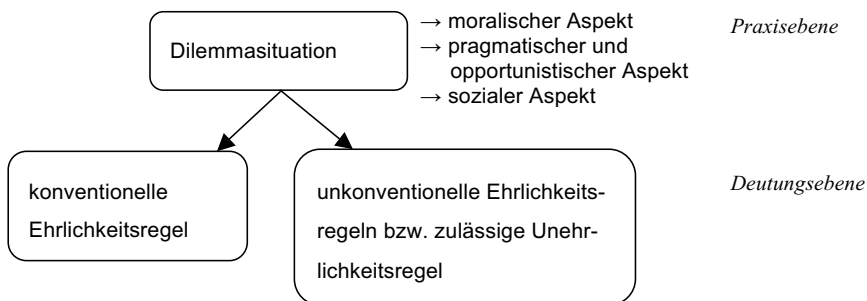


Abbildung 1: Konventionelle und unkonventionelle Ehrlichkeitsregeln

Quelle: Eigendarstellung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, an Fallbeispielen aus dem Schulkontext Deutungen von Unehrlichkeitspraxen aufzuzeigen, um Anwendungsbereiche moralischen Wissens sowie des Umgangs mit moralischen Freiräumen bezüglich der schulrelevanten Tugend Ehrlichkeit und der damit zusammenhängenden konventionellen und unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln genauer zu differenzieren.

Der Artikel vertieft Befunde aus dem Forschungsprojekt der Autorin zu gedeuteten Ehrlichkeitspraxen (Chiapparini, 2012) und stellt eine Detailauswertung vor. Die Befunde verweisen auf Jugendliche, die nicht grundsätzlich unehrlich sind. Vielmehr zeigt sich die Schule als sozialer Ort, in dem die Sichtweise der Lernenden oder deren Erklärungen nicht immer erwünscht sind oder berücksichtigt werden. Insbesondere aus den gedeuteten Verhaltensweisen zeichnen sich Muster ab, wie sie ihren Schulalltag erfolgreich bewältigen.

Der Artikel gliedert sich in vier Teile. Vorerst ist die forschungstheoretische Anlage der Arbeit zu erklären, woraus gezielte Forschungsfragen formuliert werden (2). Der nächste Abschnitt skizziert das methodische Vorgehen der Untersuchung und deren Datengrundlage (3). Daraufhin werden mit Blick auf die Forschungsfragen zwei Fallbeispiele (Fabian und Marco) vorgestellt und diskutiert, an denen reale Dilemmasituationen mit konventionellen und unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln besonders ersichtlich sind und die sich in zwei relevanten Schulbereichen situieren: Umgang mit unerfüllten und zu kontrollierenden Hausaufgaben (4) und Umgang mit nicht eingehaltenen Schulregeln (5). Die Ergebnisse werden im sechsten Abschnitt zusammengefasst und im Hinblick auf aufgegriffene theoretische Perspektiven diskutiert.

2. Forschungstheoretische Anlage

Erziehungswissenschaftliche Tugenddebatten basieren allzu oft auf theoretischen und historischen Tugendansätzen, die Listen und Kataloge mit Einzeltugenden verwenden (Gadebusch Bondio & Bettels, 2012). In diesem Sinn fokussiert die Erziehungsphilosophin Patricia White (1996) die Tugend Ehrlichkeit im Schulkontext auf drei bedeutungsähnliche Begriffe: Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit und Offenheit (veracity, uprightness, candor). Alle drei werden bis heute rege in den bildungstheoretischen und erziehungsphilosophischen Tugenddebatten im angelsächsischen Raum (vgl. bspw. Arthur, 2003) diskutiert. Allerdings ist in diesen wie in den Tugendansätzen der deutschsprachigen Tradition der Bezug zwischen Einzeltugenden zum Tugendbegriff ungenügend reflektiert. Ebenso bleiben der Erfahrungsraum sowie die Perspektive der Heranwachsenden unterbeleuchtet, sodass die Alltagspraxis der Tugendverwendung und deren Bedeutung für die Heranwachsenden außen vor bleiben.

Hier setzt meine Studie an, die einen sozialwissenschaftlichen Blick auf den Umgang mit Tugenden wirft, indem die Tugend Ehrlichkeit auf drei Ebenen differenziert untersucht wird: Begriffsebene, Deutungsebene und Praxisebene. Angewandt an der schulrelevanten Tugend Ehrlichkeit präsentieren sich trennscharfe Begrifflichkeiten: Ehrlichkeitskategorien, Ehrlichkeitsregeln und Ehrlichkeitspraxen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Ehrlichkeitskategorien, Ehrlichkeitsregeln, Ehrlichkeitspraxen

Ebene	Begriffsebene	Deutungsebene	Praxisebene
	<i>Ehrlichkeitskategorien</i>	<i>Verhaltensleitende Ehrlichkeitsregeln</i>	<i>Ehrlichkeitspraxen¹</i>
Erklärung	Definitionen von Ehrlichkeit	Explizite sowie implizite Ehrlichkeitsregeln in den berichteten Ehrlichkeitspraxen, welche ebenso zulässige Unehrlichkeitsregeln enthalten.	Ehrliche und unehrliche Verhaltensweisen
Beispiel	Die Tugend Ehrlichkeit kann mit den Kategorien Wahrhaftigkeit, Aufrichtigkeit und Offenheit definiert werden (White 1996)	Eine explizite Ehrlichkeitsregel, die aus dem Bericht einer Schülerin gewonnen wurde: Wenn die Lehrperson während den Schultests nicht kontrolliert, darf geschummelt werden.	Beobachtung einer Unterrichtssituation, in der ein Lernender der Lehrperson auf ihre Anfrage erklärt, welche Hausaufgaben tatsächlich bis zu jenem Tag zu erledigen waren.

Quelle: Eigendarstellung

1 Aus Gründen der Leserfreundlichkeit werde ich im Folgenden allein das Wort ‚Ehrlichkeitspraxen‘ verwenden und ‚Unehrlichkeitspraxen‘ implizit mitdenken.

Neben der soeben besprochenen Begriffsebene im philosophischen Kontext besteht eine klare Unterscheidung zwischen Praxis- und Deutungsebene. Letztere ist wie in der Einleitung erwähnt, in der etablierten Schülerforschung und alltagstheoretischen Ansätze wiederzufinden. Insbesondere Ervin Goffman bezog sich mit Blick auf den sozialen Raum auf verstehende Situationsanalysen, Regelverletzungen und Täuschungen bzw. intendierte und nicht explizierte Sichtweisen (Goffman, 1977, 1974, 1983), welche den theoretischen Rahmen des vorliegenden Artikels bilden.

Zudem basiert der vorliegende Artikel auf dem sozialisationstheoretischen Ansatz von Mansel und Hurrelmann (2003), welcher von Jugendlichen als produktiv verarbeitenden Akteuren ausgeht. Angewendet auf das Forschungsinteresse und den Schulkontext heißt dies, dass unehrliche Verhaltensweisen als produktive Verarbeitung schulischer Herausforderung zu verstehen sind und den Jugendlichen damit eine Partizipationsmöglichkeit im schulischen Erziehungskontext eröffnet ist. In den letzten Jahren hat das Forschungsinteresse an Partizipationsformen zugenommen, sodass gegenwärtig Ansätze sowohl der politischen als auch der sozialen Integration verfolgt werden (Betz et al., 2010). Dennoch gibt es mit Ausnahme von Just-Community-Ansätzen, welche bezüglich der gesetzten Tugenden und deren empirischer Überprüfbarkeit umstritten sind (vgl. Haydon, 2001), kaum Untersuchungen zu jugendlicher Partizipation, welche schulische Erziehungsfragen hinsichtlich Tugendförderung tangieren, womit die vorliegende Studie Neuland betritt.

Von Interesse sind Antworten auf die Fragen, wie Schülerinnen und Schüler (SuS) mit schulischen Leistungserwartungen und Leistungserfüllung umgehen und wie sie dabei die schulischen Verhaltensanforderungen sowie ihre eigenen unkonventionellen Verhaltensbedürfnisse handhaben.

Ausgehend von der Deutungsebene (vgl. graue Markierung in Tab. 1) möchte ich aus der Perspektive jugendlicher SuS zeigen, welche unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln und welche Gerechtigkeitsvorstellungen von Jugendlichen sich an der Schule präsentieren. Zudem vermute ich, dass SuS Ehrlichkeitspraxen kaum moralisch und linear deuten, wie die aufgezeigten öffentlichen, psychologischen und philosophischen Tugenddebatten vorschlagen, sondern vielmehr pragmatisch, opportunistisch und sozial. Daraus folgt, dass SuS gewisse unehrliche Verhaltensweisen im Schulalltag als zulässig und legitim beurteilen. Obschon SuS Ehrlichkeitsdefinitionen grundsätzlich formulieren können und damit über ein moralisches Wissen verfügen, thematisieren sie kaum die Tugend Ehrlichkeit als Begriff (Chiapparini, 2013). Damit ist ein zentraler Hinweis gegeben, das von den Jugendlichen selbst produzierte Praxiswissen zu erkunden, wie sie mit Unehrlichkeitspraxen umgehen und diese deuten.

3. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Sprechen über Ehrlichkeit ist mit hohen sozialen Erwartungen verbunden: Grundsätzlich will niemand als unehrlich gelten – so auch nicht SuS. Zudem

zeichnen sich Unehrlichkeitspraxen gerade dadurch aus, dass sie verdeckt und schwer zu beobachten und damit empirisch schwer zu erfassen sind. Auf einer Beobachtungsebene entziehen sich zudem verhaltensorientierte Deutungen von Ehrlichkeitspraxen. Diese lassen sich allerdings verbal erschließen, wobei ein zirkulärer Schluss darin besteht, eine ehrliche Aussage verbal verifizieren zu wollen. Denn dass ich etwas ehrlich meine, kann auf jeden Fall nicht bewiesen werden, indem ich behaupte: „Ich meine es ehrlich“. Daher lohnt es sich, Ehrlichkeitsregeln nicht allein auf der argumentativen Ebene, sondern vor allem auf der erzählenden und beschreibenden Kommunikationsebene zu erschließen, womit explizite und implizite Wissensgehalte differenziert werden können. Die qualitative Interviewforschung bietet dazu das methodologische Instrumentarium des „kontrollierten Fremdverstehens“ (Schütze et al., 1973; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009) an, wodurch die Prozesshaftigkeit, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und die Offenheit des Untersuchungsgegenstands garantiert werden. Zudem ist die Untersuchung mit dem qualitativen Forschungszugang in der Mikroperspektive angesiedelt, womit pädagogisch relevante Einzelfälle fokussiert und deren vielfältige Elemente und komplexe Strukturen sichtbar gemacht werden können (Prenzel et al., 2010, S. 27).

Insgesamt sind 31 problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012) mit narrativen Sequenzen an vier bezüglich Bevölkerungsdichte und sozialer Belastung kontrastierenden Zürcher Volksschulen durchgeführt worden. Die digital aufgenommenen Gespräche sind vollständig transkribiert und basierend auf der dokumentarischen Methode im Rahmen der Forschungswerkstatt QualiZüri² ausgewertet worden. Das gewählte Interpretationsvorgehen sichert zum einen die intersubjektive Validierung der Interpretationen. Zum anderen können mit der Analysemethode explizite und implizite Ehrlichkeitsregeln ausgearbeitet werden (Nohl, 2008; Bohnsack, 2003), bei denen der kommunikative Sinn einer Aussage vom latenten Sinn unterschieden wird. Damit ist mit Blick auf die gedeuteten Ehrlichkeitsregeln zu analysieren, was und wie die Jugendlichen von Ehrlichkeits- und Unehrlichkeitspraxen erzählen. Ausgehend von Goffmans Rahmentheorie (1977) liefert das Datenmaterial bereits Interpretationen der Situation und bildet auf der Sprecherebene die Rahmung der Handlungsebene. Obwohl keine direkten Kenntnisse der Situation möglich sind, liefert das Material auf der Inszenierungsebene wichtige Deutungen und Relevanzsetzungen der Jugendlichen, an denen sie ihre Verhaltensweisen orientieren.

Die Befunde werden in einem Kategorienparadigma dargestellt (vgl. Strauss, 1991 [1987], S. 48f.), um den Kontext, die Ursache, die intervenierende Maßnahme und den resultierenden Sachverhalt einer Dilemmasituation mit zu berücksichtigen.

2 QualiZüri ist eine interdisziplinäre Arbeitsgemeinschaft von Forschenden mit qualitativen Forschungsmethoden, die beim Graduate Campus der Universität Zürich angesiedelt sind und von diesem im Rahmen der Nachwuchsförderung unterstützt werden (<http://www.suz.uzh.ch/qualizuerei.html>).

Die Auswertung des Interviewmaterials verweist insgesamt auf konventionelle und unkonventionelle Ehrlichkeitsregeln in schulischen Dilemmasituationen und auf die Komplexität und Kontingenz im Umgang mit Ehrlichkeitsregeln, was ich im Folgenden exemplarisch und basierend auf einer rekonstruktiven Analyse­methode aufzeige.

In den Dilemmasituationen von Fabian und Marco³ kristallisiert sich besonders der kontrastierende Umgang mit konventionellen und unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln in zwei relevanten Schulbereichen heraus.⁴ Beide Schüler sind 15 Jahre alt, schließen die 3. Sekundarschule Typ A (vergleichbar mit der Realschule in Deutschland) ab und haben Eltern, die über eine akademische Berufsausbildung verfügen. Für einen Monat erhält Fabian rund 50 Schweizer Franken Taschengeld, Marco dagegen erhält 36 Schweizer Franken. Sowohl Fabian als auch Marco gehen in ihrer Freizeit am meisten dem „Chillen“ (mit Freunden gemütlich zusammen sein bzw. „herumhängen“) und dem „Das Leben genießen“ nach. Beide weisen gute Schulleistungen auf. Fabian verfolgt das Ziel, eine Informatikfachmittelschule zu besuchen, hingegen hat Marco bereits eine Lehrstelle als Koch.

4. Umgang mit unerfüllten Hausaufgaben:

**... dänn bin ich s zum Leerer go säge gange
(... dann bin ich es dem Lehrer sagen gegangen)**

Als Hausaufgabe zählt neben der Vertiefung des behandelten Schulstoffes und dem Mitnehmen von Schulmaterial auch das Einholen der Unterschrift von einem Elternteil, um das Einsehen von wichtigen schulischen Informationen und von Ergebnissen der Schultests zu bestätigen. SuS zeigen schlechte Noten von Schultests den Eltern oft widerwillig. So kann es vorkommen, dass SuS die Elternunterschrift selber setzen, was sie in fast allen Interviews eigeninitiativ thematisiert haben (Chiapparini, 2012, S. 157 f.). Diese Handlung widerspiegelt einen Bruch sowohl mit der gesellschaftlichen als auch mit der schulischen Norm. Darin gilt Unterschriftenfälschen als Betrug und unehrliche Aktivität. Doch nicht nur schlechte Noten bieten Raum für unehrliche Praktiken. Ein weiteres Motiv dafür sind vergessene Hausaufgaben. So berichtet Fabian, wie er mit der Unterlassung umgeht, die Elternunterschrift für einen gelungenen Schultest einzuholen (vgl. Chiapparini, 2011, S. 105 ff.):⁵

3 Die Namen sind anonymisiert.

4 Bei der Auswahl aller Schülerinnen und Schüler insgesamt waren gleichbleibende Aspekte wie Alter, gleiche Schulstufe und Schulform, Geschlechter- und Herkunftsausgleich ausschlaggebend.

5 Transkriptionszeichen: (Zahl) Die Zahl weist auf die Sekunden der Pause hin. Das Wort zwischen dem @-Zeichen ist lachend ausgesprochen. Der Bindestrich „-“ signalisiert ein Wort/Satz-Abbruch.

Ich han au emaal e gueti Noote usversee- Nää ich han nöd grad gfälscht, aber- Ich han s voll nöd vill Ziit. Ich han e gueti Noote ghaa, in Mathi, aber s Problem isch gsii, dass ich dänn (1) ich s vergässe han z underschriibe und das git so zäge au en Iitraag. (2) Aber dän han ich grad wele- Ich han grad dänkt, es isch guet wänn du das maal, mini Unterschrift anesetze. (2) Also ebe, mini also vo de @Eltere@ und dänn han ich die nöd wele und dänn bin ich s zum Leerer go säge ga und de Leerer hät paar Maal Verschtändnis. Vilicht git s au en Iitraag oder aber, (1) wänn mer s säit-

Fabian berichtet von einer Episode in der Schule, die er als *Problem* bezeichnet und damit explizit auf eine Dilemmasituation hinweist: Er hat einmal vergessen, die Unterschrift der Eltern für einen guten Schultest einzuholen. So muss er sich entscheiden, wie er sich verhalten soll. Er wägt die Variante ab, die Unterschrift einmal selber zu setzen, worin die indirekte Anerkennung der gesellschaftlichen und schulischen Norm des *Nicht selbersetzens von Unterschrift* impliziert ist. Im Wort *maal* dokumentiert sich die Ausnahme der geplanten Verhaltensweise, die er mit der moralischen Kategorie *guet* beurteilt. Verhaltensweisen – hier *Elternunterschrift selber setzen*, die üblicherweise als schlecht gelten, erhalten durch den Ausnahmecharakter einen positiven Wert: *gut*. Der so umgepolten positiven Verhaltensweise erstrebt er aktiv nachzugehen, was im Verb *wele* unterstrichen wird. Aber aus einem nicht genannten Grund möchte Fabian plötzlich die Elternunterschrift nicht mehr selber setzen (*nöd wele*). Der Grund oder die Gründe können im Text nicht nachgezeichnet werden. Dennoch ist mit Blick auf das ganze Interview – angesichts seiner guten Schulnote und der Tatsache, dass er seine Hausaufgaben den anderen SuS zum Abschreiben gibt, zu vermuten, dass eine Unterschriftenfälschung für ihn zu riskant sei und dem Aufrechterhalten seiner Rolle in der Klasse schaden könnte. Die Parallele zwischen *wele* und *nöd wele* deutet auf die Beschaffenheit von Entscheidungen für ehrliche Verhaltensweisen hin, die neben der Kontext- und Personenabhängigkeit mit dem Willen des Akteurs zu tun haben (Reichenbach, 2007), der sich auf eigene Initiative für eine Verhaltensweise entscheidet.

Nach seiner Entschlussfassung geht Fabian zum Lehrer und teilt ihm das Vergessen der Hausaufgabe mit. Über den Ausgang der Episode äußert sich Fabian nicht. Hingegen fügt er in argumentativer Textform eine verallgemeinernde Schlussfolgerung an: Lehrpersonen haben manchmal (*paar Maal*) Verständnis. Hier verlässt sich Fabian auf einen gesellschaftlichen Konsens: Ehrlichkeit wird belohnt. Zudem ist das Faktum der guten Note in diesem Zusammenhang zentral. Denn eine vergessene Unterschrift für eine gute Note wiegt weniger schwer als bei einer schlechten, weil bei der guten kein Handlungsbedarf besteht. Daher kann Fabian grundsätzlich nur gewinnen, wenn er sich bei der Lehrperson meldet. Gleichzeitig erwähnt Fabian das Risiko, bei einem Eingeständnis dennoch einen Eintrag ins Kontaktheft zu erhalten.

Grundsätzlich berichtet Fabian in abgebrochenen Sätzen, so fügt er nach Abbruch des Einleitungssatzes unmittelbar einen neuen Gedanken an, indem

er eine negative mögliche Annahme „Fälschen“ direkt benennt und verneint. Darin kann ein Indiz für Fabians Unsicherheit erkennbar sein, über ein brisantes und mit sozialen Erwartungen beladenes Thema zu sprechen. Unsicherheit kann ebenso mittels der Polarisierung zwischen Wollen (*wele*) und Nichtwollen (*nöd wele*) und mit der unmittelbaren Abwechslung der Häufigkeitswörter *einmal* oder *manchmal* signalisiert sein.

Im Vergleich zu anderen Interviews präsentieren sich hier Unsicherheitsmomente bezüglich der Sanktionsmöglichkeit der Lehrperson nicht nur bei unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln, sondern ebenfalls beim Eingeständnis von versäumten Hausaufgaben (konventionelle Ehrlichkeitsregel). Aufgrund Fabians Erfahrungswissens ist es grundsätzlich nicht klar, ob sich die Lernenden auf das *Verständnis* der Lehrperson verlassen können oder ob trotz seiner Offenheit ein Eintrag erfolgt. Zudem verschweigt Fabian in seiner Erzählung, ob sein Eingeständnis der versäumten Elternunterschrift eine Sanktion nach sich zog oder nicht. Die Sanktionsmacht der Lehrpersonen dokumentiert sich in dieser Textstelle besonders klar. Zudem stellt sich hier eine Dilemmasituation zwischen konventionellen und unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln ein: Zum einen ist das Eingestehen des Versäumnisses (konventionelle Ehrlichkeitsregel) dargestellt. Zum anderen besteht die Legitimierung einer unkonventionellen Ehrlichkeitsregel (*Selbersetzen der Unterschriften der Eltern*), womit die gesellschaftliche als auch die schulische Norm (*Unterschriften fälschen zählt als Betrug*) nicht anerkannt wird.

Einen dritten Lösungsweg, nichts zu unternehmen und abzuwarten, ob die Hausaufgabe überhaupt kontrolliert wird, zieht Fabian nicht in Betracht. Eine solche unkonventionelle Ehrlichkeitsregel, die sich am Kontrollfaktor und am Zufallsfaktor orientiert, ist ein Orientierungsmuster, das sich in zahlreichen Interviews mit Jugendlichen als unkonventionelle Ehrlichkeitsregel der *Zurückhaltung von Informationen* (Chiapparini, 2012, S. 154) und der *Aufrichtigkeit auf Anfrage hin* zeigt (ebd., S. 159).

Zusammenfassend halte ich die unterschiedlichen Aspekte fest, die den Entscheidungsprozess für Fabians Verhaltensweise aus der Dilemmasituation erklären. Das Dilemma besteht in der gleichzeitigen Anerkennung der gesellschaftlichen sowie schulischen Norm und der Legitimierung einer Ausnahme-situation. Ausgangspunkt und Kontext des Dilemmas besteht in Fabians Versäumnis, die Unterschrift der Eltern für einen gelungenen Schultest einzuholen. Die intervenierende Maßnahme für die Entscheidungsfindung liegt in Fabians Unsicherheit. Dennoch geht nicht klar hervor, auf welchen Gründen die Aufrechterhaltung der eigenen Rollenkonstruktion in der Klasse basiert und ob diese durch ein Anerkennungsbedürfnis gegenüber der Lehrperson verursacht wird (Ursache). Beide Lesarten würden insofern passen, als das Aufdecken der Unterschriftenfälschung Fabians Rollenanspruch schadet und eine Nichtanerkennung seitens der Lehrperson für die vergessene Unterschrift mit einer möglichen Sanktion zusammenhängen würde, die Fabian offensichtlich vermeiden möchte. Dazu passt die Auslegung der Ausnahmesituation für die Täuschung, indem im Gehei-

Tabelle 2: Konventionelle und unkonventionelle Ehrlichkeitsregeln in Fabians Fallbeispiel.

Konventionelle Ehrlichkeitsregeln	Anerkennung	Verhalten	
Gesellschaftliche Ehrlichkeitsregel: <i>Elternunterschrift nicht selber setzen</i>	Institutionelle bzw. schulische Ehrlichkeitsregel: <i>Elternunterschrift nicht selber setzen</i>	Ehrliches Verhalten und Verlass auf gesellschaftlichen Konsens: Ehrlichkeit wird belohnt.	Vorteilhafte <i>Fremdbestimmung</i>
Unkonventionelle Ehrlichkeitsregeln			
	<i>In bestimmten Schulsituationen Elternunterschriften selber setzen</i>	Geheimes unehrliches Verhalten, um Eigenschaden wegen Versäumnis zu meiden, eigene Rolle in der Klasse zu erhalten und individuelle Anerkennung durch die Lehrperson nicht zu beeinträchtigen	Verdeckte <i>Eigenbestimmung</i>

Quelle: Eigendarstellung

men und in der genannten Situation die Elternunterschrift selber gesetzt wird, wodurch eine formale Pflichterfüllung verfolgt und das Anerkennungsbedürfnis nicht beschädigt wäre. Allerdings entscheidet sich Fabian für das Eingeständnis des Versäumnisses und damit in der Orientierung an einer konventionellen Ehrlichkeitsregel (resultierende Verhaltensweise). Via der Anerkennung der Lehrperson zielt seine Orientierung auf die Anerkennung des gesellschaftlichen Konsens: Ehrlichkeit wird belohnt. Hinter dieser letztlich als einfach zu bezeichnenden Verhaltensweise steht der angedeutete komplexe Entscheidungsprozess, dem sich Fabian stellt. Dieser ist mit der Frage verknüpft, ob er ausnahmsweise eine gesellschaftliche und zugleich schulische Norm (*Unterschriften nicht fälschen*) in der spezifischen Situation nicht beachten und die Unterschrift der Eltern selber setzen soll, weil er vor ihnen den Schultest nicht verheimlichen und einen möglichen Eintrag ins Kontaktheft umgehen will. Die unkonventionelle Ehrlichkeitsregel erachtet Fabian als zulässig und wägt diese vor dem Hintergrund der Reaktion der Lehrperson ab. Ebenso zeigt sich ein einseitiges Anerkennungsverhältnis zur Lehrperson, das sich als Abhängigkeitsverhältnis in der Dilemmasituation präsentiert. Denn letztlich ergibt sich Fabian der schulischen Ehrlichkeitsregel und der Entscheidungsmacht der Lehrperson.

5. Umgang mit nicht eingehaltenen Schulregeln:

... mir chönd äigentli nienet ane

(... wir können eigentlich nirgends hin)

Marco erzählt in einer ausführlichen Interviewpassage (Chiapparini, 2011, S. 128 f.), wie er und zwei Mitschüler regelmäßig während der Zehn-Uhr-Pause den Pausenplatz heimlich verlassen, um in einem Laden in der Nähe der Schule Proviant und Getränke einzukaufen. Diese Tätigkeit verstößt gegen die Schulregel und wird in ähnlicher Form in anderen Interviews eigeninitiativ thematisiert. Als zwei seiner Mitschüler von der Pausenaufsicht bei der verbotenen Tätigkeit erwischt werden, verraten sie den Lehrern, dass auch Marco mit dabei war. Somit sind die zwei Mitschüler ehrlich gegenüber der Lehrperson – aber nicht kollegial gegenüber Marco. Alle drei haben das Bedürfnis, Verpflegung für die Pause nicht im Pausenkiosk des Schulhauses, sondern außerhalb des Schulareals einzukaufen. Da sie ihrer Initiative und ihren Bedürfnissen zugunsten der konventionellen Ehrlichkeitsregel verdeckt nachgehen, präsentiert sich hier eine unterlegene Rolle der Lernenden gegenüber der Schulleitung und den Lehrpersonen. Die Themen Mündigkeit und Freiheit werden hier indirekt im Zusammenhang mit der Ehrlichkeitsregel und der Tugendfrage berührt. Denn die drei Schüler anerkennen die Schulregel nicht, womit ein Bruch mit dieser, aber nicht mit einer Ehrlichkeitsregel besteht. Erst bei einer möglichen Nachfrage der Lehrperson und einer möglichen Täuschung oder Lüge wäre in jenem Fall von einer Ehrlichkeitsregel die Rede.

Die Sanktionen für alle drei fallen schwer aus und bestehen in einem Elterngespräch und einer schriftlichen Schulverwarnung seitens des Schulleiters.

Trotzdem nimmt inzwischen zumindest Marco die unerlaubte Tätigkeit wieder auf.,(2) Ja, ich han s scho mängmaal nomaal gmacht, aber dänn bin ich nöd verwütscht worde. (1) Das machet mir jetzt no (1)“. Zudem erklärt Marco das Unverständnis der Eltern für die Schulregel des Verbots, den Pausenplatz während der Schulzeit zu verlassen:

Mini Eltere findet s zimlich komisch, (1) dass me i de dritte Sek nöd emaal dörf im Lade gaa oder (2) zum Büschpiil id X dörfet mir au nöd und (2) mir chönd äigentli nienet ane. Ussert uf em Pauseplatz, öise Znüni hole. (1) Das find ich zimlich blööd. (5) Ja.

Obwohl Marco seine Eltern auf seiner Seite hat oder diese zumindest argumentativ auf seine Seite nimmt, vermögen diese nicht die Schulregelung zu verändern. Marco kontrastiert das Verbot, in einen Laden oder in eine Gaststätte (wie z. B. X) zu gehen, und verallgemeinert, dass die SuS nirgends hindürften, außer auf dem Pausenplatz eine Verpflegung zu holen – dort gibt es einen Pausenkiosk. Die Freiheitseinschränkung während der Pause beurteilt Marco negativ: *zimlich blööd*. Vor dem Hintergrund seines negativen Gefühlszustands und der sich dennoch anbietenden Gelegenheit, unauffällig den Pausenplatz zu verlassen, steht kontrastierend die rigide Schulregel, den Pausenplatz während der Schulzeit nicht zu verlassen. Hier zeigen sich gleichzeitig ein Handlungsspielraum und eine Dilemmasituation zwischen einer Schulregel, die einzuhalten ist, und einer Verhaltensweise, die vorgetäuscht wird (unkonventionelle Ehrlichkeitsregel).

Zusammenfassend präsentiert sich hier eine schulische Regel, die als solche nicht als gesellschaftliche Regel besteht und die zudem von Marco nicht anerkannt wird. Die Täuschung der geheimen Ausflüge während der Pause ist mit der potenziellen Täuschung verbunden, indem Marco sich bei Nachfragen der Lehrpersonen an einer unkonventionellen Ehrlichkeitsregel orientiert.

Der Kontext für den Entscheidungsprozess ist die Schulregel des Verbots, den Pausenplatz während der Pause zu verlassen (institutionelle Regel), und die bereits sanktionierte Verhaltensweise von Marco und seinen Mitschülern. Die Ursache bilden der Freiheits- und Gerechtigkeitsinn von Marco, zu tun oder zu lassen, was in seinem Ermessen liegt. Im Unterschied zu Fabians Beispiel zeichnet sich hier kein direktes Anerkennungsbedürfnis von der Lehrperson ab, indem Marco die Ungewissheit des Nichtaufgedeckt-werdens aushält und gleichzeitig die Täuschung verbunden mit Sanktionen meidet. Das fehlende Bedürfnis scheint mit dem Verständnis von Marcos Eltern für sein Verhalten ersetzt zu werden. Die intervenierende Maßnahme besteht in der sich täglich anbietenden Gelegenheit, während der Pause heimlich außerhalb des Schulareals eine Verpflegung zu erwerben. Marco entscheidet sich zwischen der offenen Einhaltung der Schulregel und der unkonventionellen Ehrlichkeitsregel für Letztere, indem er weiterhin im Versteckten seine Ausflüge während der Pausen fortsetzt.

Seinen unkonventionellen Umgang mit unerlaubten Verhaltensregeln widerspiegelt den theoretischen Ansatz von Goffman zu gesellschaftlichen Verhal-

Tabelle 3: Konventionelle Schulregeln und unkonventionelle Ehrlichkeitsregeln im Marcos Fallbeispiel.

Konventionelle Ehrlichkeitsregeln	Anerkennung	Verhalten
Gesellschaftliche Regel: keine	Institutionelle Schulregel: Schulareal während der 10-Uhr-Pause nicht verlassen	Nein: Täuschung, denn die Norm wird von der Mehrheit der Schüler geteilt, aber nicht von Marco, von seinen zwei Mitschülern und von seinen Eltern
Unkonventionelle Ehrlichkeitsregeln		
	Wegen Recht auf Freiräume und Ehrlichkeit zu sich selbst versteckte Überschreitung der Schulregel	Unehrliche und unkonven- tionelle Verhaltensweise gegenüber Lehrperson, ehrenhafte Verhaltensweise gegenüber Mitschüler/Eltern
		Verdeckte Eigenbestimmung

Quelle: Eigendarstellung

tensweisen: Dieser zeigt zum einen anhand einer „Vorder- und Hinterbühne“ auf, wie sich sozial erwünschtes und regelkonformes Verhalten auf einer Vorderbühne präsentiert, während sozial nicht erwünschte Verhaltensweisen, die mit den zu erwarteten Regeln brechen, sich auf einer Hinterbühne abspielen und somit existieren, allerdings nur im Verborgenen (Goffman, 1983). Zum anderen weist Marcos Fallbeispiel mit der nur scheinbaren Orientierung an der konventionellen Schulregel auf die Funktion hin, kein Verdachtsmoment des unkonventionellen Verhaltens hervorzurufen (Goffman, 1977; 1974). Ausgehend von dem Vorfall, als seine Kollegen während des Regelverstößes von einer Lehrperson erwischt und zusammen mit Marco sanktioniert wurden, zieht er den Schluss, unabhängig von seinen Kollegen und mit verschärfter Täuschungsstrategie seine Ausflüge während der 10-Uhr Pause fortzusetzen. Zudem kann in Marcos Verhaltensweise eine stillschweigende Opposition gegen die schulischen Verhaltensvorgaben gelesen werden, weil die schulischen Regeln der individuellen Kreativität entgegenwirken.

6. Fazit und Ausblick

Die Gemeinsamkeit – von Fabian und Marco besteht darin, dass sie die konventionellen Ehrlichkeitsregeln kennen: *Zu versäumten Hausaufgaben und zu gebrochenen und verheimlichten Schulregeln zu stehen*. Dieser Befund findet sich – in allen durchgeführten Interviews und belegt das Vorhandensein – kognitiven Moralwissens bei Schülerinnen und Schülern (SuS), was sich mit der Forschung zur moralischen Entwicklung deckt. Anders als bei Kleinkindern, die ebenfalls über moralisches Wissen verfügen, ist dieses beim Heranwachsenden differenzierter begründet (vgl. Edelstein et al., 2001): Die Regeln werden nicht mehr nur aufgrund einer von außen gestellten Forderung befolgt, sondern können ebenso verinnerlicht oder kritisch hinterfragt werden. Zudem ist das moralische Wissen vermehrt von vielfältigeren Einflussfaktoren wie Peers oder Medien und weniger von Eltern beeinflusst (vgl. Keller, 2001).

Vor diesem Hintergrund akzeptieren Lernende, wie dies die Fälle von Fabian und Marco bestätigen, nicht in jeder Schulsituation gesellschaftliche, schulische oder moralische Regeln und setzen sich damit kritisch mit Regeln auseinander, was im Falle von willkürlichen oder in hohem Maße ungerechten Regeln eine vorteilhafte Fähigkeit ist. Des Weiteren etablieren sich in beiden Fallbeispielen opportunistische und pragmatische Orientierungen, die vom eigenen Vorteil, von der individuellen Bedürfnislage, von der persönlichen Freiheit oder vom Gerechtigkeits Sinn abhängig sind. Demgegenüber spielt für die Orientierung nach Ehrlichkeitsregeln die individuelle Anerkennung von Schulregeln, von Lehrpersonen und der damit verbundenen positiven und negativen Anreizen eine zentrale Rolle. Weitere Aspekte, die soziale Regeln außer Kraft setzen, sind die persönliche Unsicherheit der Jugendlichen und das Wirken der Zufälligkeit im Schulalltag. Diese Befunde bekräftigten den Zusammenhang der verhaltensleitenden Ehrlichkeitsregeln mit dem sozialisations-

theoretischen Ansatz der Selbst- und Fremdbestimmung von Heranwachsenden (Mansel & Hurrelmann, 2003). Denn die zwei Fallbeispiele zeigen den Bezug zwischen zulässigen Unehrlichkeitsregeln (Täuschungen), die auf einer fremdbestimmten Auflage (*Elternunterschriften nicht selber setzen* und *Schulareal in der 10-Uhr-Pause nicht verlassen*) zurückzuführen ist. Vor diesem Entscheidungshintergrund folgt Fabian einer konventionellen Ehrlichkeitsregel und Marco einer unkonventionellen.

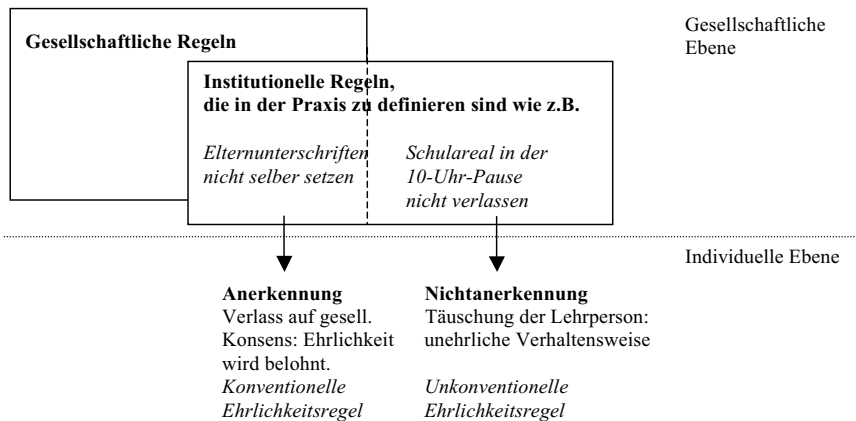


Abbildung 2: Gesellschaftliche und institutionelle Normen bezogen auf den individuellen Anerkennungswert

Quelle: Eigendarstellung

Der differenzierte und pragmatische Umgang mit Ehrlichkeitsregeln aus der Sichtweise der SuS verweist auf die Notwendigkeit, den Forschungsfokus nicht allein auf Einstellungen gegenüber Werten und Tugenden zu richten, wie dies in groß angelegten Jugendstudien der Fall ist, sondern die Praktiken im Alltag mit den komplexen Zusammenhängen umfassender zu untersuchen.

Des Weiteren kristallisieren sich aus den beiden Fallbeispielen Gerechtigkeitsvorstellungen heraus, welche die zwei Schüler an die Schule implizit stellen:

Durch die Nichterfüllung der Hausaufgabe hat Fabian einer schulischen Erwartung nicht entsprochen. Bei diesem Umstand erwägt Fabian die Elternunterschrift zu fälschen, was er in jener außerordentlichen Situation zulässig findet, hingegen andere SuS als Betrug bezeichnen und dennoch vornehmen. Fabians ausführliches Abwägen der möglichen Verhaltensweise verweist auf eine Bewältigung des Schulalltags, aus dem sein Entschluss erwächst, der konventionellen Ehrlichkeitsregel zu folgen, indem er die Lehrperson über sein Versäumnis unterrichtet. Hier zeigt sich eine Grenze der schulischen Kontrollfunktion. Denn Fabian findet es im geschilderten Fall anfänglich gerecht, die Elternunterschrift selber zu setzen. Dennoch dominiert anschließend die

Fremdbestimmung, die sich durch den Gewinn an Vorteil in der Minimierung der Sanktionswahrscheinlichkeit und durch den Respekt und die Angst vor der Lehrperson ausdrückt, wodurch die Kontrollfunktion der Lehrperson in einer impliziten Weise zentral bleibt.

Demgegenüber kommen in Marcos Beispiel eine Art verdeckte Selbstbestimmung gegenüber der Schulnorm zum Ausdruck sowie die Kritik an der Schule, Freiräume nicht selbstverantwortlich verwalten zu können. Die Rigidität der Schulregel und deren Kontrolle kann Marco nur durch ein Oppositionsverhalten brechen, das im Verdeckten bleibt. Dieser Befund schließt an das eingangs erwähnte Forschungsinteresse an Partizipationsformen von Jugendlichen an, zu welchen kaum Untersuchungen zu schulischen Erziehungsfragen hinsichtlich Tugendförderung bestehen. Damit konnte mit der Studie wissenschaftliches Neuland betreten werden.

Aus den vorgestellten Ergebnissen geht hervor, wie unterschiedlich SuS Ehrlichkeitsregeln deuten: Sie orientieren ihre Verhaltensweisen an pragmatischen, situativen oder opportunistischen Gründen, welche mit institutionalisierten Normen und den darin definierten Regeln konfliktieren können. Hier zeigt sich, dass SuS unkonventionelle Ehrlichkeitsregeln nicht zwangsläufig meiden, sondern diese unter bestimmten Umständen als zulässig und legitim erachten. Der pragmatische Umgang mit Ehrlichkeitsregeln verweist auf das sozialisationstheoretische Verständnis von Jugendlichen (Mansel & Hurrelmann, 2003). Zudem knüpft es an die beschriebene aktive Bearbeitung von schulischen Situationen, die fern von Wissensübernahme von Regeln liegen, der Agency-Ansatz (Emirbayer & Mische, 1998; Raithelhuber, 2011) an, zu dessen zentralen Dimensionen die rationale und intuitive Beurteilung der Situation, das Ziel, der Zweck, die Routine und die Wechselwirkung zwischen diesen Dimensionen zählen. Damit sind theoretische Anhaltspunkte zur Deutung von Ehrlichkeitspraxen gegeben, die einen alltagstheoretischen Forschungszugang ermöglichen, anders als dies bei gesetzten Tugenden in Tugendkatalogen oder bei philosophischen Ehrlichkeitskategorien der Fall ist. Obwohl philosophische Ansätze normative Reflexionen zu Vorentscheidungen für Verhaltensweisen bieten, konnte in der vorliegenden Studie ein sozialwissenschaftlicher Beitrag in der Tugendforschung geleistet werden, der insbesondere das Alltags- und Erfahrungswissen berücksichtigt.

Zudem konnte aufgezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit unkonventionellen Ehrlichkeitsregeln für die Bildung anderer Tugenden wie kritisches Denken, Mut und Hilfsbereitschaft förderlich ist, was die empirischen Befunde des Gesamtprojekts untermauert (vgl. Chiapparini, 2012). Daher lohnt es sich, die Förderung von Tugenden bei Jugendlichen auf eine differenzierte empirische Auseinandersetzung mit der Tugendthematik zu basieren, welche die Sichtweisen der Jugendlichen ernst nimmt sowie gesellschaftliche, institutionelle und situationsabhängige Rahmenbedingungen berücksichtigt.

Weiter sind in zukünftigen Forschungen die Konstruktionen der Lehrpersonen (siehe Fall Fabian) und der Eltern (siehe Fall Marco) noch stärker einzubeziehen, welche wichtige Rahmenbedingungen für das Verhalten der SuS darstellen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologie (Hrsg.) (1981). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Arthur, J. (2003). *Education with character. The moral economy of schooling*. London: Routledge Falmer.
- Betz, T., Gaiser, W. & Pluto, L. (Hrsg.) (2010). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 551-570.
- Brake, A. & Bremer, H. (Hrsg.) (2010). *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim: Juventa.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. 4. Aufl. Berlin: List.
- Chiapparini, E. (2011). *Transkription der 16 Einzelinterviews mit Schülerinnen und Schülern an der Zürcher Volksschule*. Datenmaterial. Zürich: Eigendruck.
- Chiapparini, E. (2012). *Ehrliche Unehrllichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule*. Opladen: Budrich UniPress.
- Chiapparini, E. (2013). Verantwortungsvolles Lügen? Stellenwert der „Tugend“ Ehrlichkeit bei AbschlusschülerInnen der Zürcher Volksschule. In Gadebusch Bondio, Maria Carla; Bettels, Andrea (Hrsg.), *Im Korsett der Tugenden. Moral und Geschlecht im kulturhistorischen Kontext* (309-327). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- COCON (2006). *Einfühlsame, verantwortungsbewusste und anstrengungsbereite Jugend. Präsentation erster Ergebnisse des Kinder- und Jugendsurveys COCON*. Zürich: Jacobs Center. Online verfügbar unter www.cocon.uzh.ch/images/download/newsletter/newsletter_dez06.pdf, zuletzt geprüft am 16.03.2011.
- Edelstein, F., Oser W. & Schuster P. (Hrsg.) (2001). *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology (AJS)*, 103(4), 962-1023.
- Gadebusch Bondio, M. & Bettels, A. (Hrsg.) (im Druck, 2013). *Im Korsett der Tugenden. Moral und Geschlecht im kulturhistorischen Kontext*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Goffman, E. (1983 [1959]). *Wir alle spielen Theater*. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Goffman, E. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1974). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haydon, G. (2001). Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (1), 1-12.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2006). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (15. Shell Jugendstudie). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Keller, M. (2001). Moral in Beziehungen: Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In W. Edelstein, P. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 111-140). Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L., Althof, W., Noam, G. G. & Oser, F. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latzko, B. (2006). *Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag*. Opladen: Budrich.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (2003). Jugendforschung und Sozialisationstheorie. In U. Mansel, H. Grieser & A. Scherr (Hrsg.), *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven* (S. 75-90). Weinheim: Juventa.

- Nohl, A.-M. (2008). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (2. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nunner-Winkler, G. (2005). Anerkennung moralischer Normen. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 157-178). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A., Freibertshäuser B. & Langer A. (2010). Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In B. Freibertshäuser, A. Langer & A. Prenzel, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 17-39). Weinheim: Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (2. korrigierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Raitelhuber, E. (2011). *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. Opladen: Budrich.
- Reichenbach, R. (2007). Tugend, Kompetenz, Wahrheit und Humbug. *Engagement (Zeitschrift für Erziehung und Schule)*, 25(3), 195-202.
- Scherb, A. (2004). *Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2008). Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesichtete und erweiterte Auflage) (S. 965-978). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütze, F., Meinefeld, W., Springer, W. & Weymann, A. (1973). Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagwissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 2. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens* (S. 433-495). Reinbek: Rowohlt.
- Schweitzer, F. & Thiersch, H. (Hrsg.) (1983). *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*. Weinheim: Beltz.
- Straub, J. (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin: de Gruyter.
- Strauss, A. L. (1991 [1987]). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- White, P. (1996). *Civic virtues and public schooling. Educating citizens for a democratic society*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [16.06.2012].
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview. Principles and practice*. Los Angeles: Sage.

Dr. Emanuela Chiapparini
 ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
 Pfingstweidstrasse 96
 Postfach 707
 CH-8037 Zürich
 E-Mail: emanuela.chiapparini@zhaw.ch

Eingereicht am: 09.10.2012
Überarbeitung eingereicht: 12.02.2013
Angenommen: 16.02.2013